

FOMENTO DE UM (CONCEITO DE) CATL DINÂMICO COMO INTERVENÇÃO NO DESENVOLVIMENTO LOCAL – ILUSÃO OU POSSIBILIDADE?

Maria João Caçanheira; Fátima S. Pereira
Florentino Silva; Eva Temudo; Luís Violante

Perante os inúmeros desafios colocados à sociedade contemporânea, em geral, e ao papel da escola - na resposta àqueles -, em particular, os Centros de Actividades de Tempos Livres (CATL), enquanto instâncias de educação não-formal, podem configurar soluções inovadoras na articulação do projecto escolar com os desafios sociais, nomeadamente no complemento de projectos e estratégias pedagógicas que visem a socialização das crianças e jovens. Por outro lado, os CATL inserem-se no âmbito das possibilidades educativas que contribuem para a construção de cidadãos participativos, solidários e em, última instância, para a promoção da igualdade de oportunidades - nomeadamente na igualdade de acesso a outros contextos culturais -, bem como para a educação de pares ou a partilha intergeracional.

Nesta comunicação, propomos reequacionar a concepção de formação associada aos CATL, partindo de uma dinâmica cooperativa e da ideia de um envolvimento que rompa com o estaticismo das instituições. Entendemos que seria interessante uma ideia de CATL não exclusivamente centrado num espaço circunscrito pré-determinado que constrange, mas antes constituído como confluência de recursos locais e de vontades de actores e instituições da acção educativa do espaço local. Este esforço de agilização dos recursos locais permitiria, proporcionar aos jovens momentos formativos sustentados numa perspectiva de eco-formação ou, seja, consentindo na influência e valorizando o meio como contributo e/ou condicionante do desenvolvimento.

O Valor das Parcerias no Desenvolvimento Local

É vulgar ouvirmos apelos ao desenvolvimento local perspectivado como resultado de pressões exógenas sobre um território. Como elucida Fernando Ruivo (1988), esta é uma visão centrípeta, baseada em lógicas hierarquizantes, que apela à convergência das necessidades locais com os objectivos nacionais - o que resulta na homogeneização geográfica, social e política -, bem como à neutralidade burocrática e à não-participação.

No entanto, é cada vez mais forte a expectativa actual de um desenvolvimento sustentado nos saberes locais, nas especificidades e na pluralidade de sentidos. Trata-se, como afirma o mesmo autor, de uma formulação centrífuga, que valoriza a endogenia - apropriação e recriação de recursos locais - e reclama a participação cívica e institucional ao nível local.

Neste sentido, um projecto de formação desenvolvido no âmbito do poder local - acreditando nós que este não é apenas o reservado aos actores políticos sufragados mas que tem um significado mais generoso, congregando as vontades e as capacidades de todos os que se preocupam com o desenvolvimento local - não pode deixar de contemplar a ideia de *parceria*, enquanto instrumento privilegiado na promoção do

desenvolvimento local, que subentende uma relação informal entre os intervenientes. Efectivamente, este conceito pode ser definido como *“uma construção social”* que não sendo nem neutra, nem estabelecida em definitivo, é *“feita por actores, eles próprios situados, social ou profissionalmente, nas relações sociais que por sua vez assentam nas suas implicações nas parcerias”* (Kaddouri, 1997, cit. in D’ Espiney, 2000:12).

A participação nas parcerias surge, então, como *“uma aprendizagem colectiva”* (Canário, 1999: 64), como uma forma de apropriação da proposta global de intervenção, em função dos interesses e objectivos particulares, qualificando quem participa e dando um novo significado globalizador à intervenção de cada parceiro. Ao mesmo tempo, contribuem para o *“reforço da capacidade de autonomia dos actores locais para encetar processos de identificação e resolução de problemas, localmente sentidos como pertinentes”* (ibidem: 65). Como diz António Nóvoa, *“há participação quando os actores locais são chamados a intervir nos problemas que os afectam ou afectam a colectividade, no processo de decisão relativo às prioridades e aos objectivos do desenvolvimento local, no lançamento de iniciativas, projectos e programas a nível local, na concertação, coordenação e integração dessas iniciativas e projectos, e na avaliação dos resultados obtidos e do impacto das acções locais sobre o bem estar e o futuro da colectividade”* (Nóvoa et al, 1992:25-26).

Ainda que a parceria fomente resistências, constitui-se também como fonte de inovação, o que complexifica as relações de participação individual e colectiva, porquanto cada parceiro é um sujeito com lógicas, interesses e objectivos diferenciados. No entanto, é precisamente nesta diversidade que reside a riqueza potencial da parceria. De facto, cada parceiro significa em si mesmo uma proposta de intervenção, uma forma de problematizar as dinâmicas sociais e económicas, e um conjunto de interesses e motivações específicos.

Pelas razões apontadas, sustentamos que a cooperação passa pela participação interessada dos diversos agentes da comunidade educativa, facto que pode ser exequível se a contribuição cidadã repousar numa dinâmica horizontal, e na resistência ao funcionamento burocrático das instituições. Nesta horizontalidade assenta a construção das autonomias que cedem aos membros de uma comunidade educativa as condições para o exercício de uma cidadania participativa, para que se automobilizem na interrogação da realidade no sentido da promoção do desenvolvimento local, que poderá consubstanciar um processo de «redescoberta» do local nas sociedades contemporâneas, valorizado pelas autarquias, nomeadamente através da abertura às iniciativas comunitárias, contribuindo para um descentramento do poder local, alargando-o às comunidades activas e empenhadas.

Na esteira de Delfau (1994), julgamos que algumas necessidades podem ser compensadas ou ultrapassadas pelo reinvestimento nos espaços que formam o território, organizando lugares e indivíduos que possam de novo implicar-se num projecto colectivo de proximidade.

Partindo destas ideias, consideramos plausível adequar as dinâmicas de parceria abordadas às actividades de tempos livres, sendo para isso necessário reflectir, quer o conceito de actividades de tempos livres presentes nas instituições que as promovem, quer as lógicas físicas que as regem.

Os CATL Como Construção Colectiva – Uma Dinâmica Formativa

Entendemos que seria interessante pensar os Centros de Actividades de Tempos Livres (CATL) não exclusivamente centrados nas questões espaciais, mas antes constituído como confluência de vontades e recursos de indivíduos e instituições locais – o que apelaria para uma conceptualização dinâmica dessa estrutura. Esse esforço de agilização dos recursos locais, delimitados por uma lógica de território educativo, permitiria suprir uma carência que se verifica por se entenderem as actividades de tempos livres como um processo que ocorre, necessariamente, num espaço pré-determinado que as constrange, nomeadamente pelas limitações que o próprio espaço possa conter.

Esta concepção dinâmica dos CATL, por se basear num trabalho de construção colectiva, pode contribuir para a solidificação das perspectivas que consideram *“que o processo de desenvolvimento local, constitui, ele próprio, um processo educativo”* (Canário, s.d.: 32), que contribuirá também para a formação das crianças e jovens chamadas a intervir na detecção e recriação dos recursos, delimitados ou exponenciados pela implicação dos agentes locais. Além disso, procura *“articular e federar múltiplos projectos”*, promovendo *“sinergias entre diferentes níveis, modalidades e parceiros da acção educativa, bem como o reforço do potencial educativo do espaço local enquanto ‘ambiente de aprendizagem’”* (ibidem), no sentido de proporcionar aos jovens momentos formativos, em conjunto com as instituições locais e com os seus agentes, sustentando-se numa perspectiva de eco-formação, ou seja, consentindo na influência e valorizando o reconhecimento do ambiente como condicionantes do desenvolvimento.

Nesta articulação de recursos endógenos, o conceito espacial presente nos CATL – que considera *“centros de actividades de tempos livres os estabelecimentos com suporte jurídico em entidades públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, que se destinam a proporcionar actividades de lazer a crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 13 anos”* (CONFAP, 2001: 1) - seria desmontado para surgir uma estrutura capilar em cujas extremidades estariam diversas portas de entrada, correspondentes a igual número de pontos de formação, fossem eles *instituições* cooperantes ou *actividades* desenvolvidas pelos diversos actores do território.

A dinâmica desta estrutura seria assegurada por intervenientes mobilizados para uma ideia de parceria *“orgânica que é basicamente informal”* (Rodrigues & Stoer, 1998: 37). Ou seja, ao invés de se reportar às lideranças que normalmente asseguram o funcionamento dos projectos de colaboração, esta concepção partiria de uma profunda implicação da comunidade na criação de *situações educativas* que ultrapassassem a habitual ocupação de tempos livres, e promovessem contactos intergeracionais promotores de *“redes de sociabilidade e de espaços de afirmação de cidadanias periféricas”* (Correia & Caramelo, 2001: 89).

Simultaneamente, uma dinâmica capilarizada permitiria a entrada e saída dos jovens pela porta mais cómoda, isto é, a mais acessível aos horários parentais, obstando a permanências prolongadas nas estruturas tradicionais, procurando, de alguma forma, que essas portas de entrada fossem locais formativos conjuntos para crianças, pais e agentes locais, dimensionando a *“comunidade como projecto a construir”* (ibidem), e procurando que

as actividades fossem construídas em conjunto e não numa lógica de interesse institucional egocentrado. Ou seja, consubstanciaria um modelo de acção *“sensível às necessidades locais e que se constrói através dessas necessidades sobremaneira valorizando os recursos endógenos”* (Rodrigues & Stoer, 1998: 97), em que as contingências materiais fomentassem a sua interpretação como recurso e não como obstáculo. A focagem nos recursos existentes deveria mobilizar a sua recriação permanente, sustentada *“na criação e desenvolvimento de parcerias, de grau, de natureza e de intensidade variáveis”* (Amiguinho et al, s.d.: 81) que enformassem uma interactividade reconstrutora constante entre meios e fins, visando relações de *“complementaridade e intervenção pedagógica”* (Pires et al, 1998: 31).

Mais não será que contribuir para o desenvolvimento local *“que dê espaço ao local, tempo à sua afirmação e poder ao seu poder”* (Espiney, 1995, cit. in Espiney et al, 2000: 5), criando *“situações educativas mais pertinentes relativamente aos contextos e às comunidades”* (Canário, 1995, cit. in Espiney et al, 2000: 11).

Em espaços cientes das suas restrições físicas e humanas, esta formulação, na linha do que aponta Boukhalfa (1998), deveria proporcionar respostas às necessidades dos seus habitantes, contribuindo para a harmonização das reivindicações parentais no que concerne às redes de apoio extra-escolar com as contenções orçamentais impostas pelos ideais de convergência da União Europeia que se reflectem nas dotações financeiras das regiões e vão reduzindo as possibilidades dos indivíduos que, , parafraseando Simmel (s.d.), são reduzidos a grãos de poeira face à organização social e ao poder.

Julgamos que a valorização do local pressupõe que as comunidades contem *“em primeiro lugar com os seus próprios recursos aprendendo e construindo uma maneira diferente de os gerir”* (Canário, s.d.: 32), reportada à participação como *“factor de conscientização”* (ibidem), e valorizando *“modalidades educativas não-formais”* (ibidem) e a emergência de outras *“organizações educativas”* (ibidem: 33), como sejam associações, centros recreativos, museus, etc.

O fomento de uma perspectiva relacional, enfatizadora da percepção de que *“nas inter-relações entre actores individuais e colectivos reside o cerne da construção da identidade colectiva”* (Canário, 1995: 155), e de que essa identificação colectiva, associada ao *“sentimento de pertença ao mesmo espaço”* será indutora de *“solidariedades que fornecem a energia necessária ao controlo dos processos de desenvolvimento”* (D’Espiney et al, 2000: 11), parece-nos corporizar uma lógica de acção valorizadora da territorialidade das situações educativas.

Reportando-nos a uma perspectiva antropológica, que entende o território como *“uma forma de a cultura estruturar a sua relação com os objectos (com a materialidade) e [em que] as representações do espaço são (...) um dos meios de constituição desse mesmo território”* (Silvana, 1997: 11), julgamos que uma abordagem dinâmica dos recursos endógenos, capilarizada e contextualizadora da diversidade dos fenómenos educativos poderá contribuir para que indivíduos e instituições atribuam *“uma especificidade ao seu território e reconhecem uma identidade à sua colectividade”* (ibidem).

Como contributos para a definição de um projecto com estes contornos, entendemos que será pertinente contemplar factores decorrentes da contingência urbana, como seja o transporte das crianças e jovens, articulando-se esta questão com a

mobilidade dos pais, as possibilidades dos espaços físicos, bem como a disponibilidade das instituições para romper com as concepções tradicionais dos seus espaços e actividades, e bem assim as expectativas das crianças relativamente às actividades e interacções que ocorrem nos CATL, não descurando os papéis e contribuições dos educadores que ocupam as valências instituídas nesses lugares.

Tempo Livre: Usos E Abusos

Cuenca (1987) pergunta: *“no es a través del tiempo libre donde se busca la comunicación y la convivencia de una manera más natural y espontánea?”* (: 23). Não parece que os CATL possam ser considerados como o melhor local para isso, especialmente se tivermos em conta o “Relatório de Actividade do Instituto para o Desenvolvimento Social” sobre os CATL, onde se constata que é *“comum a quase todos eles a realização dos deveres escolares, sendo muitas vezes os próprios pais que pressionam, como condição expressa, de que esta seja uma actividade assegurada pelo CATL”* (IDS, 2001: 16). Veja-se também a apreciação de Matos (2002) sobre as expectativas dos pais relativamente aos centros de ATL e à formação dos seus filhos que *“(…) tendem a exigir actividades de tempos livres com alguma estruturação, satisfazendo motivações de complementaridade relativamente ao ensino formal”,* o que, reforça adiante, é *“excessivamente pesado para as crianças e contraproducente no que concerne aos resultados, para além de violar o conceito de tempo livre”*.

Apropriando a leitura de Cuenca (1987), o uso do tempo livre, efectivamente, parece ser manipulado pela sociedade e revestido de vícios como o *dirigismo* – tendência para organizar o tempo livre – e o *utilitarismo* - que se traduz numa apropriação dos tempos para um determinado ponto de vista (: 24).

No entanto, é possível perspectivar nos CATL uma organização em função de áreas de interesse que podem revestir estruturas desejadas e flexíveis, potenciais edifícios de situações educativas/formativas significativas, porquanto crescem *“à medida”* das opções de *“contextos e públicos singulares”* (Canário, s.d.: 33).

Neste sentido, defendemos o reforço da importância e do papel da educação não-formal (e informal) no desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens para quem a escola é cada vez menos a única resposta às suas necessidades, aos seus anseios e a uma formação pessoal e cívica muniadora de capacidades para enfrentar as transformações sociais. Os CATL, perseguindo o objectivo de contribuir para ensinar e motivar a aprendizagem do seu público-alvo, quer acerca deles próprios como membros (activos) de uma comunidade, quer acerca da sociedade, através do recurso a actividades e iniciativas simultaneamente lúdicas, motivadoras e desafiantes, inserem-se no âmbito das possibilidades educativas que contribuem para a construção de cidadãos participativos, criativos, solidários e, em última instância, delimitam espaços privilegiados no que concerne à promoção da igualdade de oportunidades - nomeadamente na igualdade de acesso a outros contextos culturais -, bem como para a educação de pares ou a partilha intergeracional.

Para isso, talvez seja pertinente fomentar um processo relacional devedor de estratégias que passem *“pela negociação com os pais; pelo estabelecimento de redes de parcerias de saberes; promoção da formação dos pais; e algum engenho na comunicação com estes, que pode*

passar pela utilização das próprias crianças como intermediários na relação dos centros de ATL com os pais.” (Matos, 2002). Talvez assim se cumpra a “articulação com as famílias, em ordem a assegurar-se uma complementaridade educativa” (IDS, 2001: 11), possível de fomentar “laços de convivência com os vários grupos da comunidade e estruturas existentes, nomeadamente os estabelecimentos de ensino, empresas, autarquias, suprimindo eventuais necessidades de espaços próprios” (ibidem), o que, genericamente, anuncia já a proposta por nós construída.

Reequação formativa dos CATL: uma aposta no trabalho cooperativo

Esta dinâmica cooperativa assenta numa postura relacional capaz de suscitar nos cidadãos e nos diversos agentes institucionais a apetência por resolver conjuntamente situações de carência, mas também para valorizar o potencial dos recursos existentes. Trata-se de convocar os actores para a reformulação de um conceito de actividades de tempos livres que tenha em conta as necessidades das crianças, e que as envolva na mediação e mobilização dos recursos educativos, corporizando uma vertente importante dos processos de desenvolvimento local. Villar (2001) defende que “(...) a dimensão relacional que caracteriza as dinâmicas de desenvolvimento integral de um território, no quadro da gestão participada, da cooperação público-privada, do progresso da vida colectiva e da definição dos projectos cívicos que animam amplos sectores da população, define-se como elemento nuclear de um discurso global que faça frente aos desafios económicos, sociais, culturais e educativos de uma sociedade, traduzindo-se em propostas e acções concretas que unam esforços e interesses” (: 14).

Parece-nos que a conceptualização que esboçamos pode fundar alicerces teóricos nesta dimensão relacional mas, simultaneamente e em consequência desta comunhão, partilhar as apreensões da autora quanto a uma proposta “(...) complexa, não só pelo grau de consenso e conjugação de interesses que requer, mas também porque afecta os recursos do território que nunca se valorizaram em termos de potencialidade educativa (...)” (ibidem: 15). Ainda no rasto desta ideia, julgamos que a conceptualização que expressamos traduz o binómio educação-território, e “põem em relevo as potencialidades educativas do território e o papel dos diferentes agentes na rendibilização das mesmas” (ibidem: 21).

Nesse sentido, pretende-se, levar o local a entender que, se adaptar este “quadro teórico-conceptual como idóneo para orientar as suas políticas, necessitará de dar cabimento a partir da sua organização aos diversos agentes e ao complexo sistema de inter-relações socioterritoriais” (ibidem: 210), adoptando uma postura de incentivo a essa dimensão relacional e às necessárias interacções, o que poderá acontecer no quadro do Conselho Municipal de Educação, ressaltando-se, no entanto - e a bem dos valores presentes nesta concepção -, as posturas dirigistas que podem ocorrer, quer por tentação institucional, quer por passividade dos agentes menos implicados. Se isto ocorrer, entendemos poder afirmar o nosso contributo para a formação das práticas de uma “administração local integrada no território, coordenada e inter-relacionada com «as iniciativas e solidariedades» doutros agentes.” (ibidem).

Referências bibliográficas

AMIGUINHO, A., VALENTE, A., CORREIA, H. e MANDEIRO, M. J. (s.d.), *Projecto das Escolas Rurais: Região do Nordeste Alentejano*, Portalegre: ESEP.

- BOUKHALFA, K. (1998), *Mondialisation et dynamiques des territoires*, Paris: L'Harmattan.
- CANÁRIO, M.B.B. (1995), «Partenariado local e mudança educativa», *Inovação*, 8, 151-166, Lisboa: IIE.
- CANÁRIO, R. (1999), *Educação de adultos: um campo e uma problemática*, Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (s. d.), «Desenvolvimento local e educação não-formal», *Educação e Ensino*, 11, 31-34.
- CONFAP (2001), *Proposta de alteração ao guião técnico para Centros de Tempos Livres*, s.l: CONFAP.
- CORREIA, J. A., CAMELO, J. (2001), «Linhas gerais para uma reflexão em torno da problemática das relações entre educação e desenvolvimento local», *Educação e Desenvolvimento Local*, 25, 88-89, Portalegre: ESEP.
- CUENCA, M. (1987) *Educación para el ocio. Actividades escolares*, Madrid: Editorial Cincel.
- D'ESPINEY et al. (2000) *Guia para o Organizador Local de Educação e Formação de Adultos: "Como construir e fazer funcionar parcerias locais" e Projecto de formação para os futuros Organizadores Locais de Educação e Formação de Adultos*, Setúbal: ICE.
- IDS (2001), *Relatório de actividade desenvolvida pelo Grupo de Trabalho criado pelo Despacho n.º 21854/2000/SEAMTS*, Lisboa.
- NÓVOA et al (1992), *Formação para o Desenvolvimento*, Lisboa: Fim d'Século
- RODRIGUES, F. e STOER, S. (1998), *Entre Parceria e Partenariado. Amigos amigos, negócios à parte.*, Oeiras: Celta.
- RUIVO, F. (1988), «Agente de desenvolvimento local, formação e recursos endógenos», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 25/26, Dezembro de 1988, 253-261.
- SILVANA, F. (1997) *Territórios da identidade*, Oeiras: Celta.
- SIMMEL, G. (s.d.) «Les libertés et les disciplines» in ANSAY, P. e SCHOONBRODT, R. (orgs.), *Penser La Ville – Choix de textes philosophiques*, Paris: AAM Editions.
- VILLAR, M. B. C. (2001), *A Cidade Educadora. Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal*, Lisboa: Instituto Piaget – Colecção O Homem e a Cidade.

Documentos consultados

Legislação:

- Decreto - Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio
- Lei 46/86 de 14 de Outubro
- Lei n.º159/99 de 14 de Setembro
- Lei n.º 7/2003 de 15 de Janeiro
- Portaria 63/2001 de 30 de Janeiro

Internet:

- <http://www.fersap.pt> (Site da União Concelhia das Associações de Pais de Almada : MATOS, M. (2002), «Gestão de Tempos Livres e Refeitórios» in *Síntese das ideias discutidas e conclusões do seminário organizado pela União Concelhia das Associações de Pais de Almada – UCAPA*.